

PEDAGOGICKÁ FAKULTA JIHOČESKÉ UNIVERZITY
V ČESKÝCH BUDĚJOVICÍCH
KATEDRA PEDAGOGIKY A PSYCHOLOGIE

BAKALÁŘSKÁ PRÁCE

**Studium na středních odborných učilištích
z pohledu žáků**

České Budějovice 2012

Vedoucí bakalářské práce:

Mgr. Iva Žlábková

Autor práce:

Markéta Kovářová

Prohlášení

Prohlašuji, že jsem bakalářskou práci na téma: „Studium na středních odborných učilištích z pohledu žáků“ vypracovala samostatně s použitím pramenů, které cituji a uvádím v seznamu použité literatury.

Prohlašuji, že v souladu s § 47b zákona č. 111/1998 Sb. v platném znění souhlasím se zveřejněním své bakalářské, a to v nezkrácené podobě - v úpravě vzniklé vypuštěním vyznačených částí archivovaných fakultou elektronickou cestou ve veřejně přístupné části databáze STAG provozované Jihočeskou univerzitou v Českých Budějovicích na jejích internetových stránkách, a to se zachováním mého autorského práva k odevzdanému textu této kvalifikační práce.

Souhlasím dále s tím, aby toutéž elektronickou cestou byly v souladu s uvedeným ustanovením zákona č. 111/1998 Sb. zveřejněny posudky školitele a oponentů práce i záznam o průběhu a výsledku obhajoby kvalifikační práce. Rovněž souhlasím s porovnáním textu mé kvalifikační práce s databází kvalifikačních prací Theses.cz provozovanou Národním registrem vysokoškolských kvalifikačních prací a systémem na odhalování plagiátů.

V Českých Budějovicích dne 25. 3. 2012

Poděkování

Ráda bych touto cestou poděkovala paní Mgr. Ivě Žlábkové za odborné vedení bakalářské práce a metodickou pomoc.

Abstrakt

Kovářová M. *Studium na středních odborných učilištích z pohledu žáků*. České Budějovice 2012. Bakalářská práce. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích. Pedagogická fakulta. Katedra pedagogiky a psychologie. Vedoucí práce. I. Žlábková.

Bakalářská práce se zabývá motivací studentů ke studiu na středních odborných učilištích a postoji žáků ke studiu. Teoretická část je zaměřena na popsání a rozdělení motivace, zvyšování a rozvíjení motivace dospívajících a jejich volbu budoucího povolání. Pro lepší porozumění je v práci přiblíženo období adolescence, socializace, vliv rodiny, školy a vrstevnické skupiny.

Pro praktickou část byly stanoveny předpoklady, které se týkají motivace studentů a jejich postojů ke studiu. Předpoklady jsou ověřovány pomocí výzkumné sondy, která měla podobu dotazníku. Dotazník obsahuje 10 otázek rozdělených na dvě části. První část je zaměřená na zjištění druhu motivace studentů, se kterým na daném oboru studují. Druhá část dotazníku je zaměřena na zjištění postojů studentů ke studiu. Respondenty byli studenti středního odborného učiliště ve Volyni a ve Strakonicih.

Klíčová slova: motivace, vnitřní motivace, vnější motivace, potřeby, adolescence, socializace, rodina, vrstevnická skupina, postoj žáků ke studiu.

Abstract

This bachelor work is concerned with student's motivation for studying and their position for studying at special middle schools. The theoretical part is concentrated in describing and dividing motivation, in advancing and cultivating of adolescents's motivation and adolescents' choices of future profession. For better understanding there is analysed period of adolescent, socialization, influence of family, school and contemporaries at work.

There were set presumptions of student's motivation and their position for studying for the practical part. Presumptions are verified by experimental explorer, which was a question blank. The question blank has 10 questions divided into two parts. The first part is concentrated in discovering the type of student's motivation. The second part is concentrated in discovering the student's position for studying. The informants were the students of the special middle school at Volyně and Strakonice.

Key words: motivation, interior motivation, exterior motivation, needs, adolescence, socialization, family, group of contemporaries, students' position for studying.

Obsah

ÚVOD	7
1 MOTIVACE	9
1.1 Rozdělení motivace.....	11
1.1.1 Vnitřní motivace.....	11
1.1.2 Vnější motivace.....	12
1.2 Motivy - potřeby a incentivy.....	13
1.2.1 Hierarchie motivů podle Abrahama Maslowa.....	15
1.3 Zájmy.....	16
1.4 Zvyšování a rozvíjení motivace dospívajících ke studiu a školní práci	17
1.4.1 Volba povolání	20
2 OBDOBÍ DOSPÍVÁNÍ – ADOLESCENCE	21
2.1 Pubescence a adolescence.....	21
2.2 Socializace.....	24
2.2.1 Rodina.....	25
2.2.2 Škola.....	26
2.2.3 Vrstevnická skupina.....	28
3 PRAKTICKÁ ČÁST	29
3.1 Vymezení výzkumného problému a výzkumné části bakalářské práce.....	29
3.2 Předpoklady.....	29
3.3 Použité výzkumné metody.....	30
3.4 Organizace výzkumného šetření.....	31
3.5 Analýza výsledků výzkumu.....	31
3.5.1 Dotazníkové šetření.....	31
3.6 Závěr výzkumné části práce.....	48
ZÁVĚR PRÁCE	51
SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY	53
PŘÍLOHY	56

ÚVOD

Motivace a škola k sobě neodmyslitelně patří. Úspěšnost učitele ve výuce je částečně podmíněná tím, do jaké míry dokáže své žáky zaujmout a motivovat k učení. Pro učitele to není samozřejmě lehký úkol. K tomu, aby mohl žáky efektivně motivovat, je zapotřebí znát důležité aspekty vývoje jedince v určitých životních etapách.

Ve své bakalářské práci jsem se zaměřila na studenty středních odborných učilišť, jelikož jsem několik let pracovala jako učitelka odborného výcviku ve Střední a Jazykové škole ve Volyni.

V teoretické části práce se proto věnuji problematice motivace v souvislosti s vývojovým obdobím pubescence a zvláště adolescence, které patří snad k nejdramatičtějším etapám v životě člověka. Sleduji, jak motivace ovlivňuje postoje dospívajících ke studiu a zároveň jaký vliv má na ně škola, rodina a vrstevníci. Dospívající jedinec se často staví do opozice proti autoritám a názorově se vůči nim vyhraňuje. Očekává však od dospělých, především od rodičů a učitelů, porozumění a podporu.

První kapitola je zaměřená na porovnání názorů jednotlivých autorů na téma motivace. K porovnání definicí o této problematice jsem vycházela např. z publikací od J. Čápa z Psychologie pro učitele, M. Vágnerové ze Základů psychologie, P. Říčana z Psychologie osobnosti. Považuji za důležité ve své práci zmínit hierarchii motivů podle Maslowa, která je uvedena v publikacích např. M. Vágnerové, P. Říčana. V další podkapitole jsou popsány zájmy studentů, zvyšování, rozvíjení motivace dospívajících ke studiu a školní práci na základě publikací od G. Pettyho či M. Hunterové. Jsou zde popsány postoje studentů ke školní práci a nakolik je tento postoj ovlivněn motivací studentů. Poslední podkapitolou je volba povolání, jejíž problematikou se zabývá J. Langmeier, D. Krejčířová či M. Vágnerová.

Další kapitolou je období dospívání. V období pubescence dospívající končí s povinnou školní docházkou a v období adolescence již může být vyučen, maturovat či vstoupit do zaměstnání nebo na vysokou školu. Stává se dospělým a učí se rozhodovat o svém budoucím životě. V jednotlivých podkapitolách popisují, jak na dospívající působí rodina, škola a vrstevnická skupina. Získané poznatky jsou čerpány z Jana Čápa, Marie Vágnerové, Milana Nekonečného aj.

Na základě teoretické části byly vytvořeny předpoklady, které ověřuji pomocí dotazníkového šetření v praktické části bakalářské práce. Zjišťuji, jaký druh motivace převažuje u studentů středního odborného učiliště a jaké postoje zauímají studenti ke studiu a praktickému výcviku. Dále zjišťuji, do jaké míry jsou ovlivněni rodinou, školou, svými vrstevníky a zda zvolený obor uplatní ve své budoucí profesi. Dotazník vyplnili studenti odborného učiliště ve Volyni a studenti odborného učiliště ve Strakoniciích. V závěrečné části jsem vyhodnotila a shrnula výsledky výzkumného šetření, které jsou zapsány do přehledných tabulek.

1 Motivace

Před vlastním uvedením jednotlivých teorií motivace a jejího vztahu k chování a emocím si pro jejich lepší pochopení popíšeme některé pojmy, které se v této souvislosti vyskytují. **Potřeba** je prožívaný nedostatek něčeho, co má pro člověka hodnotu. **Stimul** je vnější podnět, pobídka, která přichází z okolí. **Motiv** je vnitřní pohnutka, příčina chování, která určuje směr a intenzitu chování člověka. **Cíle** si člověk stanovuje, aby dosáhl uspokojení svých potřeb. **Přesvědčení** je něco, čemu o sobě a o světě kolem nás člověk věří.

V této kapitole se zaměříme na porovnání názorů jednotlivých autorů na téma motivace. Termín motivace je odvozen z latinského *movere* - hýbat, pohybovat. Motivace je vnitřní nebo vnější soubor faktorů, které vedou k aktivitě organismu.

Vysvětlíme druhy motivace, motivů. Budeme se dále zabývat chováním jednotlivců a co je k jednotlivému jednání pro dosažení určitého cíle vede. **Motivace** je souhrn všech jejich představ, co se s nimi děje a co jejich životem hýbe, k jakým věcem jsou tak motivováni.

J. Čáp (1997, s. 84) definuje motivaci jako „*souhrn hybných činitelů v činnostech, učení a osobnosti. Hybným činitelem míníme takové skutečnosti, které jedince podněcují, podporují, nebo naopak tlumí, aby něco konal, nebo nekonal*“. Dále uvádí, že v ní působí dva důležité faktory - vnější pobídky (incentivy) a vnitřní motivy, které jsou společně úzce propojeny. Když máme dostatečně silnou vnější pobídku, tak nemusíme mít vnitřní motivaci a vnější pobídka se uskuteční. Ideální je, když máme alespoň nízkou vnitřní motivaci, kterou lze rozvíjet a získávat již od útlého dětství.

M. Vágnerová (2005b, s. 168) se k motivaci vyjadřuje takto: „*Motivace je spojena s emočním prožitkem, který slouží jako signál určité potřeby, jako prostředek hodnocení aktuálního stavu či situace, a stimuluje jednání, zaměřené na její uspokojení*“. V reálné představě to znamená, že pokud se u jedince dostaví pocit chladu, musí se více obléci, aby zahnal nepříjemné pocity. Jedinci se může objevit i příjemná představa spojená se zimou a navodit tak příjemné emoce s tím spojené, a to např. může si koupit nový kabát.

M. Vágnerová a J. Čáp se v definici o motivaci shodují ve svém pohledu na motiv, který člověka stimuluje k určitému chování. M. Vágnerová při tom klade větší důraz na emoční prožitek, jenž vyplývá z momentálního stavu jedince, z jeho vnitřních pohnutek, jak momentální podnět v daném okamžiku vnímá a cítí. J. Čáp tyto vnitřní

motivy popisuje jako instinkty a pudy, které ovlivňují chování jedince a vedou k vnitřní motivaci.

P. Říčan (2007, s. 92) hovoří o motivaci takto: „*Motivace je souhrnné označení pro motivy a jejich působení. Definovat je třeba motiv, latinsky motus a v překladu znamená pohyb. Motiv je faktor, který uvádí do pohybu ve smyslu jakékoli činnosti či procesu*“. Podle Říčana nás motiv vede k aktivitě, která počíná potravou a končí představou zachránit lidstvo před ekologickou katastrofou. Mezi motivy zahrnuje i věci automaticky dělané a vedoucí k aktivitě, jako jsou účelné a neúčelné dovednosti, myšlení, sociální jednání, pohyby při spánku, gesta, mimika v řeči atd. Je vidět určitá shodnost s J. Čápem. Oba popisují, že motiv je hybným činitelem, který jedince ovlivňuje a posouvá k určitému jednání.

M. Nakonečný (2000, s. 71) – „*motivace je proces, který vnějšímu podnětu (pohnutce) propůjčuje kvalitu zpevnění např. potrava je zpevňujícím činitelem, jen pokud individuum hladoví. Dosažené odměny a tresty mají pak motivující vliv: individuum se snaží, má tendenci znovu dosahovat naučené odměny a znovu se vyhýbat naučeným trestům. Podstatou motivace i zpevnění jsou emoce. Řada emocí již svým názvem (např. strach, zlost) vyjadřuje současně motivaci (unikat, útočit)*“. Chápe motivaci jako zaměřující, energetizující proces, který určuje a upevňuje cíl chování. Tím umožňuje porovnání jednotlivých emocí a motivací. Při pohledu na učení vystupuje motivace především ve vztahu k procesu **zpevnění**. Zde je motivace v procesu, kdy vnitřní nebo vnější pohnutka dává možnost zpevnění. Např. pokud být vyučen v oboru bude zpevňujícím činitelem, tak jen tehdy, když bude žák chtít se v tomto oboru vyučit.

O motivaci se I. Gillernová (2004, s. 39) vyjadřuje takto: „*Každé chování či jednání člověka je motivováno. Motivací rozumí souhrn činitelů, který jedince podněcuje, podporuje, aktivizuje, nebo naopak utlumuje a brzdí*“. V podstatě uvádí, že je zapotřebí motiv, který je pohnutkou ke každému jednání jedince a který určuje směr, trvalost, intenzitu a cíl jeho chování. Motivační struktura každého jedince je velmi složitá. Na člověka působí mnoho motivačních sil, které se vzájemně ovlivňují a souvisejí s dalšími aspekty vývoje člověka, s jeho zráním, učením, výchovou i sociálním začleněním. Ve své knize rozlišuje jednotlivé motivy a motivační síly. Poznání motivů lidského chování však stěžuje to, že chování několika osob je většinou motivováno odlišnými motivy

1.1 Rozdělení motivace

U školní motivace se velmi často rozlišuje tzv. vnitřní a vnější motivace k učení. Jejich vymezení však není jednotné. Vnitřní motivací pro studenty je motivace, která převážně vyplývá z jejich touhy a potřeby poznávat. Žák, který má vnitřní motivaci k poznání, chápe své učení jako zdroj dosažení jeho zájmu a potřeb.

Samotná účast v činnostech, které nás zajímají, bývá velmi spontánní a zaměřená na ně je autentická. Vše co děláme, děláme plně z vlastní vůle.

V některých případech, jsou-li prostřednictvím učební činnosti uspokojovány jiné, původně na ní nezávislé potřeby (studenti se učí proto, aby dosáhli určitého předem zadaného cíle, jehož splnění skýtá určitou odměnu např. ocenění od učitele, spokojenost rodičů, přijetí na školu, obdiv spolužáků, odměna apod.) mluvíme o vnější motivaci. (Pavelková, 2002).

Vnitřní a vnější motivace jsou v podstatě slučitelné. Mnozí žáci totiž mají vysokou vnitřní i vnější motivaci pro řešení určitého úkolu. (Kyriacou, 2004, s. 82).

1.1.1 Vnitřní motivace

Vnitřní motivace se týká míry s jakou se studenti zapojují do činnosti proto, aby uspokojili svou zvědavost a zájem o téma, které se učí nebo aby získali schopnosti a dovednosti při plnění zadaných úkolů, které jsou na ně kladeny. Je tedy podstatné, do jaké míry jsou pro ně učební činnosti samotné podnětem k vyvíjenému úsilí. Všichni lidé mají v sobě přirozený prvek zvědavosti a přejí si rozvinout dovednosti v různých oblastech. Získání daných dovedností je přitom cílem samo o sobě, nikoli prostředkem k dosažení dalších cílů. (Kyriacou, 2004, s. 82).

Bylo prokázáno, že vnitřní motivace žáků má pozitivní dopad na jejich školní úspěšnost a kvalitu učení. Studenti, kteří mají zájem o učební činnosti, se v nich více zapojují. Většinou z nich pociťují vnitřní uspokojení, vykazují vyšší kvalitu porozumění a pochopení souvislostí. Byl zjištěn i pozitivní dopad na paměťové pochody a na koncentraci a nižší unavitelnost při učení. Je-li vnitřní motivace navozena, bývá velice stálá a napomáhá kontinuální motivaci k učení i po skončení povinné školní docházky. Žáci s rozvinutou vnitřní motivací volí většinou i náročnější vzdělávací dráhu. V životě i ve škole jsme postaveni často do situace, že musíme dělat činnosti

(učit se), které jsou pro jedince či společnost důležité. Občas některé činnosti provádíme i z vlastní vůle (uvědomujeme si jejich smysl), ale nejsou pro nás osobně zajímavé (Pavelková, 2002).

Rozvoj vnitřní motivace je závislý i na osobnostní zralosti jedince a na dalších důležitých souvislostech. Dlouhá léta zaznívá v naší pedagogické psychologii myšlenka, že by žák měl postupně převzít svůj rozvoj do vlastních rukou. Zdůrazňuje se také, že působení na žáka nesmí zůstat jen úkolem pro učitele, nýbrž žák by ho měl postupně přetvářet ve vlastní rozvoj. (Čáp, Mareš, 2007)

1.1.2 Vnější motivace

Vnější motivací rozumíme účast na činnosti proto, aby jedinec dosáhl určitého cíle, který mu poskytuje určitou odměnu z hlediska samotného úkolu. Zapojení do činnosti je v tomto případě prostředkem k dosažení jiného cíle (pochvaly od učitele, lepší klasifikace, úcty a obdivu spolužáků, vyhnout se nepříjemným následkům neúspěchu). (Kyriacou, 2004, s. 82).

Vnější motivace může mít nejrůznější podoby. Z hlediska časového může mít charakteristiku krátkodobou (odměna, pochvala za dobrou práci) i dlouhodobou (přijetí ke studiu na školu, získat dobré zaměstnání). Různé druhy vnější motivace se nejčastěji posuzují podle toho, jak se přibližují vnitřní motivaci. Nakolik je činnost spontánní a prováděna z vlastní vůle. V odborné literatuře se rozlišují čtyři typy vnější motivace. (Mareš, Man, Prokešová, 1996)

Tyto typy se především odlišují stupněm zvnitřnění vnější regulace:

- motivace, která je podněcována výlučně vnějšími činiteli. Impulsem bývá jiná osoba, která nabízí odměnu nebo hrozí trestem. Jednání probíhá na základě vnější závislosti (např. žák splní zadaný úkol z obavy, aby nedostal špatnou známku).
- motivace je typicky pasivní tehdy, když přebírá typické regulace chování, ale vnitřně toto chování není přijímáno. Vychází většinou z internalizace nějakých pravidel chování. (Student dělá domácí úkol či přípravu na praktické vyučování jen proto, že se má dělat, ale vnitřně není o tomto úkolu přesvědčen).

- typ motivace, kdy se jedinec ztotožňuje s pravidly, bere je za své. Žák se tedy začíná identifikovat s hodnotami požadovaného chování. U tohoto typu vnější motivace je již dostatečný prostor pro vnitřní podporu motivovaného jednání. Žák již jedná daleko ochotněji z vlastního rozhodnutí. Tato motivace je vnější proto, že student je k vykonávání činnosti motivován především snahou dosáhnout lepších výsledků a známek, ale ne svým vlastním zájmem o tento předmět.
- tento typ vnější motivace je její nejvyšší formou. Je založen na tom, že činnosti jsou dělány z vlastního popudu, na rozdíl od vnitřní motivace však není motivačním zdrojem zájem o činnost samotnou, nýbrž důležitost dané činnosti a jejího výsledku. Takovéto chování se většinou projevuje u člověka až během dospělosti. (Pavelková, 2002).

1.2 Motivy - potřeby a incentive

Všichni autoři (Čáp, Mareš, Vágnerová, Říčan, Pavelková) se shodují, že k motivaci je zapotřebí mít určité motivy. Motiv pochází z řeckého slova *hédoné* – rozkoš, která v nás vyvolá potřebnou motivaci. Motivы jsou osobní příčiny určitého chování – jsou to pohnutky, psychologické příčiny reakcí, činností a jednání člověka zaměřené na uspokojování určitých potřeb. Za základní formu motivů jsou pokládány potřeby. Ostatní formy se vyvíjejí z potřeb. Potřeba je stav nedostatku nebo nadbytku něčeho, co nás vede k činnostem, jimiž tuto potřebu uspokojujeme.

Porovnáme nyní jednotlivé teorie autorů, jak motivы rozdělují a k čemu je přirovnávají. Tradiční označení pro motivы s biologickým základem bylo „instinkt“ nebo „pud“. Slovo instinkt se v současnosti používá pro označení specifického chování zvířat. Téměř všechno, co se týkalo lidského chování, bylo dříve chápáno jako biologicky dané. U člověka se tento výraz nyní používá při popisu momentů, které jsou nějakým způsobem shodné s chováním zvířat. Ve druhé polovině dvacátého století se setkáváme s výrazem „potřeba“ pro označení motivu. Původně se tímto slovem označoval nějaký stav organismu potřebný k životu (např. potrava). Později se tento význam rozšířil a to od potřeby stravy a sexu až po seberealizaci, zvědavost, vztahy mezi lidmi atd. V současnosti se velká část psychologů ztotožňuje s názorem, že biologismus je překonaný a běžně se užívá teorie o sociálních momentech v lidské motivaci.

Toto vše ale neznamená, že lidské jednání lze vysvětlit pouze motivy. Na jedince působí mnoho dalších aspektů - momentální uspokojení potřeb, jak významného cíle v životě chce jedinec dosáhnout nebo ke kterému cíli směřuje, jaké očekává překážky, úspěch či neúspěch. V nemalé míře záleží také na tom, zda si jedinec v dřívějším životě některé dovednosti osvojil a na kolik je ovládá. (Čáp, Mareš, 2007, s. 92 a 93).

M. Vágnerová vidí potřebu jako zdroj motivu. Motivy chápe jako osobní příčiny určitého chování, které mu dávají smysl. Pokud je toto jednání vedeno z **vnitřních pohnutek**, zdrojem motivu je **potřeba**, která dá impuls k jednání. Jestliže je jednání vedeno z **vnějších pohnutek**, zdrojem motivu je **incentiva**. Vzniká tak potřeba a zní vyplývající motiv. Oba zdroje motivu ovlivňují jednání obdobným způsobem. Z pohledu pravděpodobnosti potkání nějakého motivu platí mezi nimi nepřímá úměra. Pokud má jedinec silnou vnitřní motivaci, postačí sama o sobě k určitému chování nebo stačí nepatrný podnět zvenčí k stimulaci. Platí i opačně - pokud je motivace slabá je zapotřebí k vyvolání reakce k určitému jednání silný podnět, slabý by nepostačil. Říčan uvádí, že „*Motiv je cokoli co vede k aktivitě, k motivům přiřazujeme i jednoduché automatismy vedoucí k aktivitě.*“

Motivy určují:

- Směr - jak se v jednotlivých situacích budeme chovat, jaké aktivity zvolíme a co budou obsahovat.
- Intenzitu - jak velké úsilí vynaložíme na splnění cíle.
- Délku trvání - po jakou dobu nám bude trvat splnit tuto činnost, která má uspokojit naše potřeby. (Vágnerová, 2005b, s. 168 a 169)

Sílu motivu ovlivňují tyto faktory:

- Vnitřní stav subjektu - vztahuje se na časové období, kdy naposledy jsem si splnil svou potřebu.
- Přítomnost a povaha pobídky - jak blízko je předmět, po kterém toužíme; které překážky se nám staví do cesty ke splnění cíle.
- Individuální dispozice – např. potřebuji trávit hodně času s druhými lidmi.

Dále P. Říčan popisuje motiv jako činnost, při které bývá velmi často dosaženo určitého citového stavu, který jedinec zná z předešlé zkušenosti. Motivy lze dělit různě.

Nejzákladnějšími motivy, které máme společné i se zvířaty, jsou **primární biologické potřeby**.

Jedna jejich podskupina se nazývá **pozitivní potřeba** – to jsou takové potřeby, kterými uspokojíme základní potřeby např. hlad, žízeň atd. Druhou podskupinu tvoří **negativní potřeby** – v těchto potřebách je naopak zapotřebí uniknout nějakému nežádoucímu stavu např. nalézt klid pro spánek, zbavit se bolesti apod. (Říčan, 2009, s. 180).

O primárních biologických potřebách se zmiňuje ve své knize i M. Vágnerová. Popisuje zde navíc, jak chování jedince ovlivňuje rychlost splnění dané potřeby. Jestliže daná potřeba není dostatečně rychle uspokojena, zvyšuje se strádání a naléhavost dané potřeby. (Vágnerová, 2005b, s. 178).

Další velkou skupinou jsou **primární psychologické potřeby**. Tyto potřeby má člověk dané již od narození, ale rozvíjí je učením, získáváním zkušeností. Je mnoho publikací, kde jsou popsány psychologické potřeby např. poznávání, hry, zábava, ale převažují v nich **potřeby sociální**, které se týkají vztahů s druhými lidmi - potřeba starat se o druhé, napodobovat, potřeba něhy. Dále sem řadíme **potřebu agrese**, která je u některých jedinců velice silná a do určité míry i vrozená. (Říčan, 2009, s. 180).

1.2.1 Hierarchie motivů podle Abrahama Maslowa

M. Vágnerová (2005b, s. 178) nás ve své knize seznamuje s hierarchií potřeb podle A. Maslowa. Uvádí, že po uspokojení primárních potřeb dochází k naplňování potřeb sekundárních, na kterých nezávisí náš život. Mezi tyto potřeby řadíme např. lásku a úctu.

Tyto motivy nejsou určeny přímo k tomu, abychom prostřednictvím jich uspokojovali některé z našich primárních potřeb, ale usnadňují přístup k předmětům, jež potřebujeme. Dosáhnout těchto motivů je cílem sekundárního motivu. (Říčan, 2009, s. 186).

Obecně se nejširšího uznání dostalo Maslowově hierarchické teorii potřeb. Americký psycholog je autorem stupňovitého řazení potřeb, které v hierarchickém systému organizoval podle jejich naléhavosti pro člověka. Potřeby vyšší se objevují až po uspokojení potřeb nižších. Člověk má obvykle potřebu seberealizace, pokud není hladový, je v bezpečí, milován a uznáván.

Původní teorii interpretuje ve své knize P. Říčan. Abraham Maslow byl

autorem této teorie a to od svého vzniku v roce 1943, kdy byla postupně doplňována a rozšiřována. Pětiúrovňový model, ve kterém byla v B-potřebách pouze seberealizace, se změnil na současný osmiúrovňový. Lidé, kteří dosáhli seberealizace a sebenaplnění někdy zažívají stav, ve kterém jsou si vědomi nejen svého plného potenciálu, ale také něčeho, co je samotné přesahuje - plného potenciálu lidstva jako celku. Tento stav sebetranscendence či spirituality, nakonec Maslow umístil na samý vrchol své pyramidy. Přesto Maslow na sklonku své pracovní kariéry (1971) připustil, že sebetranscendence nemusí být nutně podmíněna naplněním nižších potřeb. Dále pak, že dosažení stavu sebenaplnění je ideál, který představuje úplné porozumění tomu, kdo daný jedinec je. Znamená to, že veškeré individuální potřeby jsou naplněny. Dílo je dovršeno a není nic, co by ještě zbývalo. (Říčan, 2009, s. 186).

1.3 Zájmy

Kromě biologických procesů v průběhu dospívání, které u mladého člověka probíhají, je nutno brát v úvahu i vlivy vrstevnických skupin, které v průběhu dospívání působí a vyskytují se na všech společenských úrovních. Děti a mládež tráví stále více času ve formálních skupinách v kolektivních zařízeních (v zájmových kroužcích, ve škole), ale i v neformálních skupinách v místě svého bydliště. Díky tomu se dostávají dříve a na delší dobu do intenzivní interakce s vrstevníky. Tyto skupiny s ohledem na počet členů jsou mnohem větší než rodina. V těchto skupinkách jsou výchovné vlivy od učitelů a vychovatelů mnohem menší než je tomu v rodině.

J. Čáp (1993, s. 311) poukazuje při využívání volného času dětí a mládeže na mnoho výchovných možností. Vedle odpočinku, zábavy a kompenzace jednostranných učebních činností zde vidí také příležitost:

- k poznání různých druhů činností a oblastí života společnosti, což je důležité z hlediska přípravy pro povolání i pro formy účasti člověka na životě společnosti;
- k formování dovedností, vědomostí a schopností, zájmů, volných i dalších rysů v zájmových činnostech;
- k tomu, aby se mladistvý naučil (aby dovedl a také si navykl) i pro další období života vhodným způsobem využívat volný čas k upevnění tělesného i duševního

zdraví, k mnohostrannému, vnitřně bohatému životu a rozvinutí osobnosti vlastní i osob nejbližšího okolí.

Velkou část života žijeme společně s jinými lidmi a sociální příslušnost nás provází po celý život. Jednou z potřeb, kterou mladí lidé nejvíce uplatňují, je být uznávaným, případně dokonce obdivovaným členem určité skupiny. Ve většině případů je takovouto společností skupina jejich vrstevníků, jež má někdy na jedince větší vliv než jeho vlastní rodina.

Vrstevnické skupiny mládeže (party) tvoří většinou mladí lidé, kteří se znají ze stejné navštěvované školy, případně bydlí v jedné čtvrti nebo na jednom sídlišti, nebo mají společný zájem, kroužek.

V těchto skupinkách je větší rizikovou skupinou mládež, která pochází z dysfunkčních rodin a vrstevnická skupina je pro ně důležitější než rodinné zázemí, které o ně nejeví zájem a neposkytuje jim potřebnou podporu.

Méně riziková je mládež vyrůstající v úplných, funkčních rodinách, kde je jim poskytována přiměřenou mírou podpora a tolerance.

Vrstevnická skupina není jen bezproblémové zázemí a může svými nároky vyvolávat stresující požadavky u svých členů. Není podstatná funkční nebo nefunkční rodina, ale je důležité obstát v očích vrstevníků a to není vždy snadné. Ve vrstevnických skupinách mládeže jsou kladeny vysoké požadavky. Ty zahrnují nejen způsob vyjadřování, ale i úpravu zevnějšku, postoj ke škole, postoj k práci, k rodičům, k penězům, drogám apod. Potřeba kladného přijetí skupinou vrstevníků je většinou silnější u dětí frustrovaných (bez funkčního rodinného zázemí) než u dětí s dobrým rodinným zázemím. V těchto skupinách sehrávají velkou úlohu vůdcové, kteří určují pravidla a normy, kterými se členové party řídí. Není ničím neobvyklým, že přijetí do party je podmíněno vykonáním určité zkoušky. Ta má prokázat loajalitu a identifikaci s těmito vnitřními hodnotami.

1.4 Zvyšování a rozvíjení motivace dospívajících ke studiu a školní práci

Předpokladem úspěšného učení je motivace. Podle M. Hunterové však mnoho faktorů působících na motivaci žáků nemůžeme ovlivnit. Naopak na motivaci žáků ve vyučování mají vliv např. jejich rodiny, prostředí, ve kterém vyrůstali, ve kterém žijí,

kamarádi, dřívější učitelé nebo zkušenosti se stejným učivem. Není v moci vyučujícího toto změnit. (Hunterová, 1999).

Petty, 1996, ve svém díle uvádí sedm motivačních faktorů, jak je možno u žáků zvyšovat touhu po učení. Jsou to následující faktory, kde se žák řídí myšlenkou:

- **Věci, které se učím, se mi hodí** - většina učiva, které se ve škole učí, má pro převážnou část žáků minimální praktické využití. Je nutno, aby se učitel snažil vytvářet souvislosti se zájmy svých žáků. (Petty, 1996)
- **Kvalifikace, kterou získám studiem jednou uplatním** - obvykle žáci potřebují kvalifikaci pro své budoucí povolání nebo k dalšímu studiu. Pro žáky znamená někdy kvalifikace dlouhodobý cíl. Pro malé množství těch, kteří mají jasnou představu o tom, co chtějí dělat, to nepředstavuje každodenní krátkodobý stimul. Je také obecně známo, že v těch oblastech, kde je vysoká nezaměstnanost, mívají školy s motivací žáků velké problémy. Mladí lidé ztrácí smysl v tom, aby usilovali o kvalifikaci, neboť jim nebude po ukončení školy nijak prospěšná. Bez dlouhodobého cíle studia tito lidé ztrácejí motivaci. Dlouhodobý motivační faktor může být též silným faktorem krátkodobým, pokud je práce během roku součástí závěrečného hodnocení. Žáci musí být také v kontaktu s okolním světem, jinak nebudou přesvědčeni o smysluplnosti učení. Exkurze, učební praxe, též hosté při vyučování mohou dodávat učivu význam a smysluplnost. Žákům je důležité připomínat krátkodobý a dlouhodobý smysl toho, co je učitel učí, kam je chce dovést. (Petty, 1996)
- **Při učení mívám obvykle dobré výsledky a tímto úspěchem se mi zvyšuje sebevědomí** - toto představuje pro většinu žáků, i těch méně snaživých, hlavní motivační faktor. Úspěchy při učení zvyšují sebevědomí každému z nás, naplňují a uspokojují nás pocitem, že jsme něčeho dosáhli. Tento motivační faktor je nejsilnější. Je základní a hnací silou procesu učení. Může však působit oběma směry. Účinky úspěchu a uznání jsou mnohem silnější, než se mnoho učitelů domnívá, a tak úspěch plodí úspěch. Toto je motor, který urychluje veškeré učení. Je tedy zřejmé, že nebude-li tento faktor fungovat, žák se ničemu nenaučí i přesto, že budou fungovat všechny ostatní motivační faktory. Tento faktor však může mít i zpětný následek, může uvrhnout žáka do bludného kruhu neúspěchu. Mnoho žáků se ocitne v tomto bludném kruhu proto, že nebyli

pochválení ani jinak pozitivně ocenění. Z toho plyne, že pochvala či ocenění získané úspěchem jsou hnací silou celého učebního procesu. (Petty, 1996)

- **Když se budu dobře učit, bude to mít příznivý ohlas u mého učitele nebo u mých spolužáků** - někteří žáci mohou být motivováni tím, že chtějí být učitelem akceptováni, respektováni. K tomu obvykle dochází, když je mezi učitelem a žákem dobrý vztah. Některí žáci chtějí být uznáváni svými spolužáky, proto mají určitou motivaci soutěžením. U této soutěživosti však může docházet k negativním jevům, jestliže zvýšená motivace a sebehodnocení „vítězů“ bude mít za následek pokles motivace „poražených“. Dalším negativem soutěžení může být to, že žáci upozorňují rádi na chyby jiných nebo se krutě vysmívají neúspěšným spolužákům. Tyto projevy by učitel neměl podle G. Pettyho tolerovat a nikdy by neměl výkon žáka ani zesměšňovat. (Petty, 1996)
- **Když se nebudu učit, bude to mít pro mne nepříjemné důsledky** - je velice užitečné, aby učitel psal se žáky předem ohlášené opakovací testy. Vede totiž žáky, aby dávali při hodinách pozor. Špatně napsaný test může motivovat jen tehdy, když žák věří, že úspěchu dosáhne. Avšak trvalý neúspěch je velkým demotivačním faktorem. Předem ohlášené termíny by měl však učitel striktně dodržovat. (Petty, 1996)
- **Věci, které se učím** - jsou zajímavé a vzbuzují ve mne zvědavost. (Petty, 1996)
- **Zjišťuji, že vyučování je zábavné** - tyto dva faktory spolu souvisí, takže je možno je vysvětlit společně. Žáci jsou ve škole motivováni, je-li učení zajímavé, vzbuzuje-li v nich zvědavost nebo je zábavné. Některí učitelé k tomu mají vrozený talent, jiní se tomu pracně učí. (Petty, 1996)

Žádný z těchto faktorů není nejsilnější, ani nejsou všechny úplně nezávislé. Podobají se zažívací a oběhové soustavě našeho těla. Neustále se navzájem ovlivňují. Úpravou jednoho faktoru však můžeme obnovit rovnováhu celého systému. (Hunterová, 1999, s. 21-31)

Motivační faktory působí krátkodobě nebo dlouhodobě. První dva uvedené faktory jsou dlouhodobé a zbývající jsou většinou krátkodobé. Krátkodobé faktory bývají silnější a to zejména v období dětství nebo dospívání.

Z praxe i z výzkumů je známo, jak silně působí motivace v učení, sportu, práci a v nejrozmanitějších lidských činnostech. Podaří-li se nám vzbudit zájem a snahu

u žáků, může to samo vést k úplné změně v jejich přístupu k učení a práci. Nejen, že se více snaží, ale zároveň mají lepší náladu a jsou pozornější. Motivace působí na jejich stav nejvyšších částí ústředního nervstva. Žáci se tak stávají aktivnější, více přemýšlejí o práci a hledají způsoby, jak ji lépe vykonávat. Platí to však i opačně. Oslabení zájmu a ostatních motivů působí tak, že i žáci s dobrými schopnostmi a studijními předpoklady začnou pracovat a učit se hůře, předčasně se unaví, jejich aktivita a iniciativa slábne a jejich výsledky se mohou prudce zhoršit. (Čáp, 1964)

To hlavní, co u žáků můžeme ovlivnit, je motivovat je okamžitě již při nástupu na střední odborné učiliště. Nejlépe můžeme žáky motivovat v odborných předmětech a v odborném výcviku. Žáci potřebují znalosti, které po té aplikují do praxe. Je proto nezbytné ukázat žákům šíři oboru, jeho rozmanitost a krásu. Tím, že žákům učitel předá co nejvíce znalostí a dovedností, přiměje je tyto znalosti v praxi používat a tak je co nejlépe připraví na jejich zařazení do trhu práce.

1.4.1 Volba povolání

Do začátku pubescence je volba zaměstnání pouze předmětem fantazie, která nebere žádný zřetel na skutečné schopnosti dospívajícího ani požadavky na práci, ale rozhodující je přání, čím by chtěl jedinec být. Je to spíše nezávazná hra. Okolo 11 let si dospívající začíná uvědomovat rozdíl mezi skutečností a přáním. Musí brát v úvahu školní prospěch, své schopnosti, podmínky přijetí na zvolenou školu. Více si všímá pracujících osob a představuje si modelové příklady, kde dosazuje do této modelové situace svou osobu. Volba povolání se stává skutečným problémem pro dospívajícího, ale i rodiče. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 159)

Na konci školní docházky jsou ve většině dospívající motivováni ke zlepšení svého prospěchu, aby se mohli dostat na zvolený učební obor či střední školu. Předpokládaný dobrý prospěch umožňuje vzdělání a stává se prostředkem k lepšímu získání profesního vzdělání, lepšímu finančnímu ohodnocení, ale na kvalitě vzdělání mnohdy nezávisí. Proto je motivace ke školní práci poměrně slabá. (Vágnerová, 2005a, s. 368)

2 Období dospívání

M. Vágnerová (2005b, s. 321) popisuje tuto životní etapu jako přechod mezi dětstvím a dospělostí. Dochází ke komplexní změně osobnosti jak tělesně, tak duševně. Rozvíjí se psychika i sociální vnímání jedince. Celý tento vývoj je závislý na tom, v jakém kulturním prostředí jedinec vyrůstá a jaké podmínky jsou kladené na dospívající ve společnosti. V dnešní době se děti většinou chtějí stát co nejdříve dospělými a chtějí mít co nejdříve práva a svobodu. Nechtějí však přijmout zodpovědnost a povinnosti s tím spojené. Období dospívání začíná již velmi brzy a zkracuje tak období dětství. Naopak dosažení dospělosti, kdy jedinec plně přijímá odpovědnost za své chování, přichází mnohem později, než tomu bylo dříve.

V této kapitole si přiblížíme vývojové období adolescence a pubescence, abychom lépe porozuměli, do jaké míry ovlivňuje dospívání rozhodování o budoucím povolání a následně motivaci ke studiu na vybraném oboru.

M. Vágnerová období dospívání dělí na dvě části - **raná adolescence (11 – 15 let)** a **pozdní adolescence (15 - 20let)**. V těchto letech je určitá tolerance, nejsou vždy jedinci stejně vyzrálí a doba dospívání je tak velice individuální.

P. Říčan ve své knize uvádí, že dospívání mládeže lze dělit na **pubescenci (11 - 15 let)** a **adolescenci (15 až 20 - 22 let)**.

2.1 Pubescence a adolescence

Pubescence je období, které je snad z celého života nejdramatičtější a biologicky nejzajímavější. Dospívající se tělesně proměňuje a pohlavně dozrává. Je-li normálního vývoje, tak již nechce být dítětem. Zároveň je pod velkým vlivem školy a dělá velké pokroky v rozumovém vývoji, které mění jeho způsob nazírání na svět, ale i na vlastní život. Nově a mnohem hlouběji chápe individualitu a hledá sám sebe. Zároveň mění jak z vlastní iniciativy, tak i pod tlakem společnosti, své vztahy k vrstevníkům, k rodičům a dalším autoritám. Žádá se od něj, aby zvládlo základy poznání přírody, techniky a společnosti, včetně její historie. Musí se rozhodnout o složité volbě budoucího povolání nebo studijního oboru. Je toho mnoho, co se od dospívajícího vyžaduje, a to za velmi krátké časové období, pouhé čtyři roky.

Zde sehrává důležitou roli rodina a škola. Od rodiny a školy dospívající očekává toleranci, porozumění a respekt. Když jsou tato očekávání naplněna, jedinec má pocit opory a zastání. (Říčan, 2004, s. 169)

Některý pubescent více, jindy méně odmítá názory, postoje, příkazy a zákazy rodičů po určitou dobu. Přitom stejnou pobídku od vrstevníků nebo i od některého dospělého (oblíbeného trenéra, vedoucího oddílu) přijímá. Je to zátěžová situace pro dospělé, ale i pro mladistvé. Vyplývá ze zákonitého chodu vývoje osobnosti. Aby se dítě stalo zralou, samostatnou a odpovědnou osobou, potřebuje se odpoutat a osvobodit od závislosti na rodině a rodičovské autoritě. Pokud se tak nestane, má to nepříznivý vliv na jeho vývoj, včetně formování vztahů k partnerce či partnerovi a ke spolupracovníkům. Rodiče mohou dospívajícímu usnadnit přijímání odpovědnosti a osamostatnění tím, že mu budou projevovat kladný emoční vztah s porozuměním a respektováním jeho osobnosti. Nebudou prosazovat direktivní výchovné přístupy a chovat se k mladistvému jako k malému dítěti. (Čáp, 2007, s. 234)

Spolu s uvolňováním závislosti na rodičích probíhá v pubertě začleňování do skupiny vrstevníků. Po jedenáctém roce věku význam vrstevnickým vztahů prudce narůstá. Proměny, dramata, konflikty, krize, obdobné zkušenosti, kterým nikdo jiný nerozumí, sbližují chlapce a dívky podobného věku dohromady. Izolovanost a samotu dospívající velice těžce nesou. Potřebují mít důvěrného kamaráda či kamarádku. Přináležet do kamarádského svazku, party, tlupy je naléhavou potřebou. V tomto věku převažují ještě vztahy mezi jedinci téhož pohlaví. Vztah k druhému pohlaví je plný rozpaků i provokací, plachostí i neurvalosti, ohleduplnosti i hrubosti. Velice záleží na zázemí, v němž se jedinec pohybuje a na charakteristice jeho osobnosti. Obstát v očích kamarádů, vydobýt si pozici v partě se často stává centrální hodnotou usilování; najednou vliv party převládá nad vlivem rodičů. S tím souvisí i inklinace k subkulturám, tedy ustáleným zvyklostem, hodnotám, symbolům a rituálům jako je oblečení, hudební záliby, vzory, názory. Subkultury podtrhují jinakost „*nás pubescentů, naší party*“. (Helus, 2004, s. 212)

Adolescence je klidnější období než předchozí pubescence. Zdaleka to však není období bezproblémové. Zahrnuje dva důležité mezníky sociálního vývoje. V tomto období mladistvý končí s povinnou školní docházkou. V druhé polovině adolescence již může být vyučen, maturovat na střední odborné škole nebo gymnáziu, vstoupit do zaměstnání nebo na vysokou školu určitého směru. V biologickém aspektu proběhly

nejnápadnější změny v předchozím období. Nyní však dochází k další důležité životní události, k prvnímu pohlavnímu styku. To vše znamená další problémy a nezbytnost řešit je, vyrovnávat se s náročnými životními situacemi. Mladiství pokračují ve formování své identity, jsou však ve specifické přechodné situaci. Nejsou ani dětmi, ani dospělými. Děti již být nechtějí, ale ve vztahu k dospělosti mají rozporný vztah. Na jedné straně by chtěli přednosti dospělosti, a na straně druhé je odmítají.

Adolescenti se snaží jakoby zpomalit a zastavit vývoj, zůstat ještě nějakou dobu v období mládí, nedospělosti. Často si přejí prodloužit si dobu studia či cestovat předtím, než nastoupí do zaměstnání nebo uzavřou sňatek. Mladiství těžce nesou, když je dospělí považují za nedospělé, přestože ještě nemají vlastní zaměstnání, příjem a jsou závislí na rodičích. Někteří autoři považují takové prodloužení přechodného období mezi dětstvím a dospělostí za funkční, vzhledem k dnešním společenským podmínkám, kdy je život dospělého daleko náročnější a složitější, než býval dříve. Příprava pro tento náročný život si vyžaduje více času. (Čáp, 2007, s. 236)

Neshody mezi dospívajícími dětmi a rodiči jsou v naší sociokulturní tradici pochopeny jako určitá hybná síla vývoje nejen osobního, ale také společenského a duchovního. To konkrétně v rodině znamená, že dospívající především kritizují své rodiče, stejně jako pubescenti. V tomto období to již není tak naivní vzpoura. Adolescent je všestranně, také citově zkušenější, vzdálenější a vážnější, má již více zkušeností. Dorůstá do doby, kdy si bude muset jako dospělý zařídit vlastní život a mít vlastní zodpovědnost. Tento mladý člověk nepotřebuje shovívavost, že vše pozná, až vyroste, ale naopak potřebuje rodiče, kteří budou proti němu hájit svůj způsob života a vyměňovat si s ním názory. (Říčan, 2004, s. 212 – 215)

Čačka ve své publikaci popisuje člověka jako autoregulovaný systém. Jednou ze základních podmínek pro fungování takového systému je proto dobrá orientace nejen v prostředí, ale zvláště orientace v sobě samém, což představuje u člověka především vnitřní subjektivní akceptování. Mnohdy je zapotřebí i zcela protikladných informací o světě i sobě samém. (Čačka, 1997, s. 191-192)

Základem výchovy adolescenta je, brát ho vážně. To musí být opravdové, nelze to trvale předstírat. Nebrat vážně své dospívající dítě znamená klamat sám sebe. Dospívající potřebuje naši kritiku, i když ji špatně snáší. Nesmíme si ovšem plést kritiku s řečením a domlouváním. To nepotřebuje a snáší je ze všeho nejhůře. V dobře fungující rodině se konfrontací a sporem vztah mezi adolescentem a rodiči nevyčerpává.

Přicházejí i období harmonie, důvěrných rozhovorů, které obě strany tolik potřebují. V běžných případech separační proces končí již před dvacátým rokem obnovením pozitivního vztahu k rodičům a k jejich hodnotám. Mladý člověk začíná žít svůj dospělý život. Často rodiče napodobuje, aniž si to uvědomuje, zvláště při výchově vlastních dětí. Radí se s nimi a postupně jim stále lépe rozumí. (Říčan, 2004, s. 212 – 215)

Vyvinuté pojetí sebe sama, které se v psychologii často označuje také jako ego (latinsky já), má dvě roviny: 1. **reálné ego**, tj. to, za koho se jedinec považuje; 2. **ideální ego**, tj. to, čím by chtěl být. Míra rozporů mezi těmito dvěma rovinami sebehodnocení, tj. míra jak jsme spokojeni či nespokojeni se sebou samými, vytváří tzv. sílu ega. Čím jsou tyto rozpory větší, tím je ego slabší a naopak. Slabé ego může vést k dezorganizaci chování, k určité nejistotě a může být deaktivující. V pojetí sebe sama jsou zvnitřněné „objektivní hodnoty“, tj. společenské normy morálky a aprobovaného chování vytvářející osobní strukturu morálky, která se v psychologii označuje někdy jako **superego** (nadjá). Z pouhého vědomí já se vyvíjí ego jako organizační a dynamický faktor, jako centrum duševního života člověka, v němž se uskutečňuje volba a preference životních cílů i prostředků k jejich dosažení. (Nakonečný, 1993, s. 32)

2.2 Socializace

Naše společnost vynakládá značné prostředky a úsilí na výchovu dětí, mládeže a mladé generace. Výchova a formování společenských postojů mládeže je nesnadnou, ale velmi významnou povinností nejen rodičů, vychovatelů, učitelů, ale všech lidí, kteří mladou generaci obklopují.

V pubescenci dochází k velmi rychlému pohlavnímu dozrávání jak tělesného, tak hormonálního. Toto období, nazvané **puberta**, je provázáno bouřlivými výbuchy a rychlou změnou nálad jedince. Také v tuto dobu zažívá jedinec opravdové zamilování i s erotickými zážitky (většinou pouze platonická láska). Bouří se proti autoritám, hlavně rodičům, které často považuje za omezené a staromódní. Svou autoritu hledají pubescenti u svých vrstevníků. Chtějí se oblékat a mluvit stejně jako oni, ale zároveň se touží v něčem lišit a být jedineční, originální. (Říčan, 2004)

Dospívání je velmi důležitou životní etapou a někdy je považováno za druhý začátek sociálního postavení spojený se vstupem do společnosti. Ukončuje se povinná školní docházka a jedinec se rozhoduje, jakou profesní dráhu si zvolí. Jeho volba

je pouze částečně svobodná. Záleží zde na předchozím školním prospěchu, rodinné preferenci, (např. rodiče si přejí mít ze své dcery učitelku), dále na sociálním prostředí, ze kterého jedinec pochází. V této době získává svůj občanský průkaz a má pocit určité svobody, která má také velký vliv na jeho budoucí život. (Vágnerová, 2005b, s. 346)

Člověk je společenským tvorem, který získává svoje vlastnosti ve společnosti v průběhu života. Na jeho vývoj působí mnoho různých faktorů sociokulturního charakteru, a tak je sociálně formulován.

Definici socializace uvádí Nakonečný (1998 s odvoláním na Vander Zanden, 1988) jako „*celoživotní proces sociální interakce, jehož prostřednictvím lidé získávají taková chování, která jsou podstatná pro efektivní participaci ve společnosti*“. Nejde tu tedy jen o formování chování, ale postojů a mentality vůbec, o vytváření sociálního, respektive etického cítění, rozšiřování a zdokonalování poznání a o utváření nových motivů. (Nakonečný, 1998, s. 199).

Socializace není jednosměrné a jednoduché působení společnosti na jedince, není to pasivní přizpůsobování se jedince. Vnější sociální prostředí na osobnost člověka silně působí, a to již od raného dětství. V socializaci probíhá vzájemné působení mezi jedincem a druhými lidmi, ale i celou společností a její kulturou. Každý člověk si po svém uvážení utváří obraz o sobě a o světě, snaží se tento svůj obraz prezentovat před druhými, aktivně působí na své prostředí a spoluvytváří svou osobnost. Proto také socializací nevznikají stejné osoby ve stejném prostředí, ale jsou různé individuality. „*Socializace v sobě obsahuje individualizaci – formování odlišných, jedinečných osobností.*“ To vše probíhá v rodině, ve škole a dále v různých skupinách a institucích po celý život. (Čáp, 2007, s. 54-55)

2.2.1 Rodina

Rodina po celý život zásadně ovlivňuje socializaci osobnosti. Psychologickou definici rodiny uvádí Říčan (1986 s odvoláním na Schneewinda). Podle Schneewindovy definice je rodina „*intimní vztahový systém vyznačující se časoprostorovým ohraničením, jeho členové utvářejí svůj společný život především v privátním prostoru, z něhož jsou vyloučeny jiné osoby.*“ Rodina je vytvořena na základě vzájemných závazků a společných cílů (jež podle citovaného autora „*nemusí být formulovány a tím méně institucionálně stvrzeny*“). Říčan považuje tuto definici za příliš širokou

a doporučuje ji zúžit a mluvit pouze o rodině tam, kde jde o specifický asymetrický vztah (rodičovské) péče a výchovy na jedné straně a jejího přijímání na druhé straně.

Langmeier a Krejčířová ve své knize uvádějí rodinu, jako základ pro citovou jistotu, bezpečí a útočiště, kdy dospívající se k nim může uchýlit v situacích ohrožení a bolestí. Dále popisují, jak si každé dítě hledá způsob, jak dosáhnout samostatnosti, aniž by ztrácelo pozitivní vztah se svými rodiči. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 153)

Děti jsou často proti své vůli zaplétány do rodičovských konfliktů, kde hrají roli jakýchsi rukojmí. Pokud jim chybí základní vztahové jistoty, pak zároveň chybí i láskyplné porozumění a přiměřené vytýčení hranic zodpovědnosti.

Rodina je v každé vývojové fázi skupinou, kde jednotliví členové mají určité sociální role a jsou ve vzájemných vztazích. Tyto vztahy se v průběhu času mění. Veškeré normální i jiné chování každého člena rodiny je nutno interpretovat jako součást interakcí celého rodinného systému. Chování dětí, i dospělých v dominantních rolích není nikdy nezávislé. Vždycky je ovlivněno chováním ostatních členů rodiny, dospělých i dětí. (Vágnerová, 2005, s. 145)

2.2.2 Škola

Škola je systém vzdělávání. Zajišťuje úspěšnost v budoucím povolání. Rodiče připravují děti ke vstupu do školy, ale samotné začlenění a úspěch do značné míry závisí na jedinci samotném. Vztahy, které se zde vytváří v trvání 9 až 12 i více let, jsou velice významné a přetrvávají značnou část života.

Samo souvislé soustředění na školní práci po desítky minut vyžaduje schopnost tlumit impulsy ke kontaktu s jinými dětmi či jiným činností. Proto role žáka vyžaduje respektování požadavků učitele jako představitele školní instituce, ať už se vztahují k výuce nebo k jeho chování ve škole. Tyto požadavky jsou přesně dány, role žáka nepřipouští větší obsahovou variabilitu. Institucionálně jsou určeny školním řádem. Jejich obsah je obecně známý a dítě obvykle ví, jak se bude muset chovat. (Říčan, 2004, s. 151)

Učitel je zprvu pro dítě nejvýznamnější osobou ve škole. Postupně však nabývají na významu vztahy ke spolužákům a solidarita s nimi. Učitel se stává autoritou, která konkuruje autoritě rodičů a později také vrstevníků.

Každá třída má své zvláštnosti. Vytváří klima pro učitelovu práci. Může to být klima pozorné spolupráce, radosti z poznání, ale také klima povrchnosti k učení, lhostejnosti k poznání. Dokonce i klima vzdoru vůči učiteli či klima nátlaku, v němž neobstojí spolužák, který by se chtěl dobře učit a chovat. Učitelé toto vnímají a své postřehy formulují slovy: „Každá třída má své fluidum, jednu máte raději a jednu méně. Prakticky neexistují dvě třídy, kde by to bylo stejné“. (Čáp, 2007, s. 566)

Za plnění úkolů je žák hodnocen učitelem. Ten klasifikuje jeho školní práci i chování. Když se dítě chová v souladu s těmito požadavky, je odměňováno. Jestliže student dělá něco jiného, je negativně hodnocen a odmítán. Pozitivní hodnocení přináší dítěti vyšší sociální prestiž, nepříznivé hodnocení jeho postavení ve třídě snižuje. Děje se tak posilování určitých osobnostních vlastností a způsobů chování. Za kladné chování je dítě pozitivně hodnoceno, negativní chování je utlumováno a nepřináší nic nepříjemného. Tímto způsobem ovlivňuje škola další rozvoj dětské osobnosti. Děti, které požadované předpoklady nemají, jsou ve škole znevýhodněny. (Vágnerová, 2002, s. 232)

Hodnocení dítěte ze strany rodičů je velmi důležité, protože rodina je jeho citovým zázemím. Obvykle bývá méně kritické a více emocionální. Projevuje se v něm citová vazba k dítěti. Hodnocení se může často stát činitelem traumatizace dítěte, pokud mu opakovaně druzí říkají, že je slabé ve svých výkonech, horší než druzí nebo než samo očekávalo. Se zkoušením se mohou pojit stavy zvýšené úzkosti vyvolávající v dítěti zmatek, snižující soustředění, a tudíž zhoršující výkon. (Helus, 2004, s. 207-208)

Dítě se ve vrstevnické skupině učí jiným způsobům chování než v interakci s dospělými. Vztahy se spolužáky jsou symetrické, spolužáci jsou na přibližně stejné vývojové úrovni, a tak je nápodoba jejich chování i porozumění jejich výkladu obvykle snadnější. Většinou se liší i motivace k osvojování takových znalostí či dovedností. Je např. zřejmá jejich aktuální potřebnost pro získání žádoucího postavení, splnění určitého očekávání celé skupiny. Ve třídě si student může osvojit i nežádoucí způsoby chování. Naučí se např. jednat nadřazeně, bezohledně a zneužívat své postavení.

Typické způsoby chování, které se projevují v kontaktu se spolužáky, lze rozdělit do několika kategorií. Tyto projevy, jejich preference i obsah, se v průběhu školního věku v závislosti na vývoji mění. Patří sem sdílení, podpora a pomoc, napodobování, předvádění a vytahování, soupeření, rivalita, žalování,

posmívání, vnucování se a podlézání, agresivní chování, prosazování násilím. (Vágnerová, 2002, s. 255-261)

2.2.3 Vrstevnická skupina

Snaha o osamostatnění dospívajícího jedince, které je potřebné pro další vývoj jeho osobnosti, je velmi často spojeno s orientací na jiné sociální skupiny, než je rodina. Pro pubescenci je velmi významné přátelství. Napomáhá k osamostatnění jedince a dosažení jeho dospělosti. Vrstevníci mají čím dál větší význam pro dospívajícího, mají podobné problémy jako on sám. Jsou jeho generační skupinou, která má stejné hodnoty, normy i nastavený způsob života. (Vágnerová, 2005a, s. 371)

Do období dospívání spadá i **přátelství**, které nahrazuje ztrátu porozumění s rodiči, a přátelé tak nahrazují rodiče. Přítel potřebujeme proto, že se na něho můžeme spolehnout, svěřovat mu osobní problémy, svěřit se a očekávat pomoc všeho druhu. (Nakonečný, 2000, s. 309).

Podle Langmeiera a Krejčířové dospívající sice vyhledávají nové vztahy s druhými jedinci přibližně stejného věku, ale rodiče jsou stále ti, kteří jim dávají sociální oporu a nejčastěji se dospívající na ně obracejí o rady se vztahovými problémy či konflikty. (Langmeier, Krejčířová, 2006, s. 154)

Vágnerová ve své knize uvádí, že vrstevníci jsou zdrojem sociálního učení pro jedince a stávají se i neformální autoritou, která může mít v určitých situacích větší vliv, nežli je vliv dospělých. Vrstevnická skupina má také referenční význam pro porovnávání zkušeností mezi dospívajícími. (Vágnerová, 2005a, s. 371)

3 PRAKTICKÁ ČÁST

Na základě prostudované literatury a zpracování teoretické části byly stanoveny předpoklady, pro praktickou část práce. Předpoklady byly ověřovány pomocí dotazníkového šetření, jehož cílem bylo zjistit motivaci studentů ke studiu a následně postoj, jaký zauímají ke zvolenému oboru. Závěr praktické části je věnován analýze zjištěných výsledků a jejich vyhodnocení.

3.1 Vymezení výzkumného problému a výzkumné části bakalářské práce

Hlavním úkolem výzkumné části bakalářské práce je postihnout, do jaké míry se žáci rozhodují na daný obor, jaký druh motivace na ně působí při tomto rozhodnutí a jaký postoj zauímají ke studiu v souvislosti s touto motivací. Průzkum byl proveden u studentů 1., 2. a 3. ročníku odborného učiliště ve Volyni.

Obdobný průzkum byl proveden i u studentů 1., 2. a 3. ročníku odborného učiliště ve Strakonících, který sledoval stejné otázky.

Jako výzkumnou metodu jsem si vybrala formu dotazníku, jehož prostřednictvím lze v relativně krátkém časovém rozmezí získat velké množství dat, ale nevýhodou se může stát neupřímnost oslovených respondentů. (Gavora, 2000, s. 53-59)

3.2 Předpoklady

Na základě prostudované literatury a zpracování teoretické části byly stanoveny předpoklady, které budou ověřovány v praktické části bakalářské práce pomocí dotazníkového šetření.

P1: Kladný přístup ke studiu bude převažovat u studentů, kteří jsou při výběru učebního oboru motivováni vnitřně, na rozdíl od studentů, kteří jsou ovlivněni vnější motivací.

P2: Studenti ke studiu na odborném učilišti jsou vedeni převážně vnější motivací. Tento předpoklad ověřujeme na otázkách č. 1, 2 a 5.

P3: Více než 50 % studentů bude chtít uplatnit zvolený učební obor ve své budoucí profesi. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 3.

P4: Studenty v odborném výcviku motivuje získání odborných dovedností. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 4.

P5: Studenti ve svém studiu chtějí dosáhnout úspěchu bez ohledu na to, jakým druhem motivace byli při výběru učebního oboru ovlivněni. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 6.

P6: Praktického výcviku, soutěží a jiných školních akcí se studenti zúčastňují rádi. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 7., 8., 9. a 10.

3.3 Použité výzkumné metody

V praktické části bakalářské práce jsem vycházela z prostudované literatury, která souvisí s touto problematikou.

Pro vypracování úkolů výzkumné části práce byla použita tato metoda:

- dotazníkové šetření

Dotazníkové šetření

Předmětem dotazníkového šetření bylo zjistit, jaký druh motivace žáky ovlivňuje ve volbě budoucího studia, povolání a jak následně tato motivace ovlivňuje postoj ke studiu. Předpokládali jsme, že žáci 1. ročníků již mají určitou zkušenost se studiem ve zvoleném oboru, a tak již bude patrný jejich postoj k tomuto studiu. Dotazník byl vytvořen s oporou o literaturu a na základě předprůzkumu, který je popsán v kapitole Organizace výzkumného šetření. Odpovědi studentů byly utříděny a procentuelně vyjádřeny.

3.4 Organizace výzkumného šetření

Předprůzkum byl proveden v lednu 2012. Deseti studentům jsem rozdala dotazníky, které jsem sama zadávala a vyhodnocovala. Dotazník byl předložen v lednu 2012 studentům 1., 2. a 3. ročníku Střední a Jazykové školy ve Volyni. Dotazník byl zadán v únoru 2012 studentům 1., 2. a 3. ročníku odborného učiliště ve Strakonicih. Záměrem bylo vytvořit dva stejně početné soubory – soubor studentů na středním odborném učilišti ve Volyni a soubor studentů odborného učiliště ve Strakonicih. Studentům bylo podáno 69 dotazníků do každé skupiny. Celkový počet byl 138 dotazníků.

Návratnost dotazníků byla následující:

- od studentů z odborného učiliště Volyně 69 dotazníků – 100 %
- od studentů z odborného učiliště ve Strakonicih 69 dotazníků - 100 %

Výsledky dotazníkového šetření byly utříděny a procentuelně vyjádřeny.

3.5 Analýza výsledků výzkumu

Po dokončení dotazníkového šetření a vybrání rozdaných dotazníků od studentů byly zpracovány dané výsledky, které jsou zaznamenány do přehledných tabulek.

3.5.1 Dotazníkové šetření

Škola 1: Soubor studentů, kteří studují na odborném učilišti ve Volyni (100 % - 69 studentů)

Škola 2: Soubor studentů, kteří studují na odborném učilišti ve Strakonicih (100 % - 69 studentů)

Dotazník

Vyhodnocení odpovědí pro **školu 1** a **školu 2** je následující

Tabulky A: Vyhodnocení jednotlivých položek pro vnější, vnitřní a žádnou motivaci studentů ke studiu. Pro dotazníkové šetření vztahující se k druhu motivace studentů bylo zvoleno pět následujících otázek. Záměrem bylo zjistit, jaká motivace studenty motivuje k učení.

Předpoklad P2 ověřujeme na otázkách č. 1.. 2. a 5.

P2: Studenti ke studiu na odborném učilišti jsou vedeni převážně vnější motivací.

Tabulka č. 1: Vyhodnocení otázky č. 1.

Tento obor jsem si vybral(a), protože:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	jsem chtěl(a) být v tomto oboru	37	54 %	19	28 %	56	41 %
b	jsem chtěl(a) udržet rodinnou tradici	6	8 %	9	13 %	15	10 %
c	to chtěli rodiče	10	15 %	13	19 %	23	17 %
d	jsem chtěl(a) studovat se svým kamarádem	6	8 %	18	26 %	24	18 %
e	jiný důvod	10	15 %	10	14 %	20	14 %

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- žádná motivace (odpověď s vnitřní ani s vnější motivací nebyla nalezena)

Škola 1: Zde mají studenti vnitřní motivaci ke studiu v 62 % dotázaných. Vnější motivace není tak častá - ve 23 % studentů.

Škola 2: Zde převládá u studentů vnější motivace - ve 45 % dotázaných. Vnitřní motivaci má 41 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů mělo vnitřní motivaci ke studiu 51 % dotázaných a vnější nebo žádnou motivaci 49 % respondentů. Z toho vyplývá, že u studentů převažuje vnitřní motivace ke studiu.

Tabulka č. 2: Vyhodnocení otázky č. 2.

Vybral(a) jsem si studium na tomto oboru z důvodu:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	zájmu o tento obor	35	51 %	13	20 %	48	35 %
b	horší prospěch na základní škole	15	22 %	19	27 %	34	25 %
c	nevím	15	22 %	19	27 %	34	25 %
d	z jiného důvodu	4	5 %	18	26 %	22	15 %

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- žádná motivace

Škola 1: Zde mají studenti vnitřní motivaci a zájem o studium v 51 % dotázaných. Vnější motivace je méně častá - ve 27 % respondentů.

Škola 2: Zde u studentů převládá vnější motivace - v 53 % dotázaných. Vnitřní motivaci má 20 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů mělo vnitřní motivaci ke studiu 35 % dotázaných, vnější motivaci 40 % studentů a žádnou motivaci 25 % respondentů. Z toho vyplývá, že poměr vnitřní a vnější motivace ke studiu je téměř shodný, s mírnou převahou vnější motivace.

Tabulka č. 3: Vyhodnocení otázky č. 5.

Obor mě zaujal z důvodu:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	školní výuka kombinovaná s praktickým výcvikem	21	30 %	19	28 %	40	29 %
a	možnost uplatnění mých schopností	37	54 %	27	39 %	64	46 %
c	z jiného důvodu	2	3 %	4	4 %	5	4%
d	obor mě nezaujal	9	13 %	20	29 %	29	21 %

- vnitřní motivace
- vnější motivace (odpovědi na otázku c pouze s vnější motivací)
- žádná motivace

Škola 1: Zde mají studenti vnitřní motivaci ke studiu v 54 % dotázaných. Vnější motivaci méně často - ve 33 % dotázaných.

Škola 2: Zde převládá u studentů vnější motivace. Má ji 32 % studentů. Vnitřní motivace byla shledána u 39 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů mělo vnitřní motivaci ke studiu 46 % studentů, vnější motivaci 49 % dotázaných. Z toho vyplývá, že poměr vnitřní a vnější motivace ke studiu je téměř shodný, s mírnou převahou vnější motivace.

Předpoklad P3 ověřujeme na otázce č. 3.

P3: Více než 50 % studentů bude chtít uplatnit zvolený učební obor ve své budoucí profesi.

Tabulka č. 4: Vyhodnocení otázky č. 3.

Ve své budoucnosti:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	bych v tomto oboru rád(a) zůstal(a) a pracoval(a)	24	35 %	31	45 %	55	40 %
b	bych v tomto oboru rád(a) zůstal(a) a pracoval(a) z důvodu	1	1 %	3	4 %	4	3 %
c	ještě nevím co budu dělat	37	54 %	28	41 %	65	47 %
d	se tomuto oboru nechci vůbec věnovat	7	10 %	7	10 %	14	10 %

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- žádná motivace

Škola 1: Zde mají studenti vnitřní motivaci ke studiu ve 35 % dotázaných. Vnější motivace je nepatrná - pouze 1 % studentů. Největší část studentů (54 %) odpověděla, že ještě neví, co bude ve své budoucnosti dělat a tyto studenty neovlivňuje ve svém rozhodnutí žádná motivace.

Škola 2: Zde převládá u studentů vnitřní motivace, kterou má 45 % studentů. Vnější motivaci mají 4 % studentů. Žádnou motivaci nemá 51 % dotázaných a z toho 41 % studentů ještě neví, co bude ve své budoucnosti dělat.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů, kteří by ve svém oboru rádi zůstali a pracovali, je 43 % z dotazovaných. Z toho vnitřní motivace byla shledána u 40 %

studentů a vnější motivace u 3 % studentů. Z toho vyplývá, že více než polovina studentů (57 %) ještě neví, zda chce ve zvoleném oboru zůstat nebo se vůbec tomuto oboru v budoucnu věnovat nechce.

Předpoklad P4 ověřujeme na otázce č. 4.

P4: Studenty v odborném výcviku motivuje získání odborných dovedností.

Tabulka č. 5: Vyhodnocení otázky č. 4.

Mou největší motivací v odborném výcviku je:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	finanční odměna	11	16 %	16	23 %	27	20 %
b	dobrá známka	5	7 %	15	22 %	20	15 %
c	pochvala učitele	4	5 %	8	12 %	12	8 %
d	získání dovedností	45	65 %	20	29 %	65	47 %
e	jiný důvod	1	3 %	1	1 %	14	1 %
		3	3 %	4	4 %	5	4 %
		1	1 %	5	9 %	8	5 %

- vnitřní motivace
- vnější motivace
- žádná motivace

Škola 1: Zde mají studenti vnitřní motivaci ke studiu v 68 % dotázaných. Z toho 65 % studentů si přeje získat co nejvíce dovedností a 3 % dotázaných pracovní zkušenosti. Vnější motivace je méně častá – ve 31 % dotázaných.

Škola 2: Zde převládá u studentů vnější motivace, kterou má 61 % studentů. Vnitřní motivaci má pouze 30 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů mělo vnitřní motivaci ke studiu 48 % dotázaných a vnější motivaci 47 % studentů. Z toho vyplývá, že poměr vnitřní a vnější motivace ke studiu je téměř shodný.

Tabulky B: Vyhodnocení jednotlivých položek pro kladný, neutrální a záporný postoj studentů ke studiu. Pro dotazníkové šetření, vztahující se k postoji studentů ke studiu, bylo zvoleno pět následujících otázek. Záměrem bylo zjistit, jaký postoj ke studiu studenti zaujímají.

Předpoklad P5 ověřujeme na otázce č. 6.

P5: Studenti ve svém studiu chtějí dosáhnout úspěchu bez ohledu na to, jakým druhem motivace byli při výběru učebního oboru ovlivněni.

Tabulka č. 6: Vyhodnocení otázky č. 6.

Po úspěchu ve studiu na učebním oboru toužím:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	hodně	29	42 %	18	26 %	47	34 %
b	středně	33	48 %	31	45 %	64	47 %
c	málo	4	6 %	17	25 %	21	15 %
d	vůbec ne	3	4 %	3	4 %	6	4 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu v 90 % dotázaných. Neutrální či záporný přístup ke studiu má 10 % dotázaných.

Škola 2: Zde převládá u studentů kladný přístup. Ten byl shledán u 71 % studentů. Neutrální či záporný přístup ke studiu má 29 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů má kladný přístup ke studiu 81 % dotázaných, neutrální či záporný přístup ke studiu 19 % studentů. Z toho vyplývá, že kladný přístup ke studiu je daleko vyšší než-li přístup neutrální či záporný.

Pro ověření předpokladu bylo nutné zjistit rozdíly v odpovědích mezi studenty s vnitřní, vnější a žádnou motivací ke studiu. Z toho důvodu byla vytvořena tato tabulka:

Tabulka č. 7: Ověření předpokladu č. 6.

vzorek studentů	Odpovědi		vnitřní motivace	vnější motivace	žádná motivace
Škola 1			33 studentů (100 %)	28 studentů (100 %)	8 studentů (100 %)
	a kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	19	9	1
		Relativní četnost (%)	58 %	32 %	13 %
	b kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	13	15	5
		Relativní četnost (%)	39 %	54 %	61 %
	c neutrální přístup ke studiu	Absolutní četnost	1	2	1
		Relativní četnost (%)	3 %	7 %	13 %
	d záporný přístup ke studiu	Absolutní četnost	0	2	1
		Relativní četnost (%)	0 %	7 %	13 %
Škola 2			25 studentů (100 %)	28 studentů (100 %)	16 studentů (100 %)
	a kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	11	6	0
		Relativní četnost (%)	44 %	21 %	0 %
	b kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	12	12	6
		Relativní četnost (%)	48 %	43 %	38 %
	c neutrální přístup ke studiu	Absolutní četnost	2	10	7
		Relativní četnost (%)	8 %	36 %	44 %
	d záporný přístup ke studiu	Absolutní četnost	0	0	3
		Relativní četnost (%)	0 %	0 %	18 %
Škola 1 a Škola 2			58 studentů (100 %)	56 studentů (100 %)	24 studentů (100 %)
	a kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	30	15	1
		Relativní četnost (%)	52 %	27 %	4 %
	b kladný přístup ke studiu	Absolutní četnost	25	27	11
		Relativní četnost (%)	43 %	48 %	45 %
	c neutrální přístup ke studiu	Absolutní četnost	3	12	8
		Relativní četnost (%)	5 %	21 %	34 %
	d záporný přístup ke studiu	Absolutní četnost	0	2	4
		Relativní četnost (%)	0 %	4 %	17 %

Pro přehlednější uspořádání výsledků byly vytvořeny tyto tabulky:

Tabulka č. 8: *Vnitřní motivace*

Přístup ke studiu	Studenti s vnitřní motivací ke studiu		
	Škola 1 33 studentů (100 %)	Škola 2 25 studentů (100 %)	Školy obě 58 studentů (100 %)
kladný	32	23	55
	97 %	92 %	95 %
záporný	0	0	0
	0 %	0 %	0 %
neutrální	1	2	3
	3 %	8 %	5 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Studenti, kteří jsou motivováni vnitřně, mají kladný přístup ke studiu v 97 % dotázaných. Neutrální přístup má 3 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu nebyl nalezen.

Škola 2: Studenti, kteří jsou motivováni vnitřně, mají kladný přístup ke studiu v 92 % dotázaných. Neutrální přístup má 8 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu nebyl nalezen.

Školy obě: Z dotazovaných 58 studentů, kteří jsou vnitřně motivováni, mělo kladný přístup ke studiu 95 % studentů. Neutrální přístup ke studiu mělo 5 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu nebyl u tohoto vzorku studentů nalezen.

Tabulka č. 9: *Vnější motivace*

Přístup ke studiu	Studenti s vnější motivací ke studiu		
	Škola 1 28 studentů (100 %)	Škola 2 28 studentů (100 %)	Školy obě 56 studentů (100 %)
kladný	24	18	42
	86 %	64 %	75 %
záporný	2	0	2
	7 %	0 %	4 %
neutrální	2	10	12
	7 %	36 %	21 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Studenti, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mají kladný přístup ke studiu v 86 % studentů. Neutrální přístup má 7 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl zjištěn u 7 % studentů.

Škola 2: Studenti, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mají kladný přístup ke studiu v 64 % studentů. Neutrální přístup je u 36 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu nebyl nalezen.

Školy obě: Z dotazovaných 56 studentů, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mělo kladný přístup ke studiu 75 % dotázaných. Z toho 21 % studentů má neutrální přístup ke studiu. Záporný přístup ke studiu byl shledán pouze u 4 % studentů.

Pro ověření hypotézy nám dostačují výsledky z předešlých dvou tabulek s vnitřní a vnější motivací studentů. Pro zajímavost a porovnání zde uvádím ještě třetí tabulku, která ukazuje jaký přístup ke studiu mají studenti bez motivace.

Tabulka č. 10: *Žádná motivace*

Přístup ke studiu	Studenti s žádnou motivací ke studiu		
	Škola 1 8 studentů (100 %)	Škola 2 16 studentů (100 %)	Školy obě 24 studentů (100 %)
kladný	6	6	12
	74 %	38 %	50 %
záporný	1	3	4
	13 %	18 %	17 %
neutrální	1	7	8
	13 %	44 %	33 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Studentů, kteří nemají motivaci a mají kladný přístup ke studiu je 74 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu má 13 % studentů. Neutrální přístup ke studiu je shledán u 13 % dotázaných.

Škola 2: Studentů, kteří nemají motivaci a mají kladný přístup ke studiu, je 38 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu nalezneme u 18 % dotázaných a neutrální přístup ke studiu u 33 % dotázaných.

Školy obě: Z dotazovaných 24 studentů, kteří nejsou motivováni, mělo kladný přístup ke studiu 50 % studentů. Neutrální přístup ke studiu mělo 33 % dotázaných. Záporný přístup mělo 17 % studentů. Z toho vyplývá, že pouze polovina studentů bez motivace má kladný přístup ke studiu.

Předpoklad P6 ověřujeme na otázkách č. 7., 8., 9., 10.

P6: Praktického výcviku, soutěží a jiných školních akcí se studenti zúčastňují rádi.

Tabulka č. 11: Vyhodnocení otázky č. 7.

Na odborný výcvik chodím:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	rád, se zájmem	21	30 %	28	41 %	49	35 %
b	někdy rád, někdy nerad	44	65 %	33	48 %	78	57 %
c	nerad	4	5 %	8	11 %	12	8 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu ve 30 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu je nejčastější odpovědí, a to v 65 % studentů. Záporný přístup je u 5 % dotázaných.

Škola 2: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu v 41 % dotázaných. Mírnou převahu v této otázce má neutrální přístup ke studiu, který je u 48 % studentů. Záporný přístup má 11 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů má kladný přístup ke studiu 35 % dotázaných. Převládá zde neutrální přístup ke studiu – 57 % studentů. Záporný přístup má 8 % studentů. Z toho vyplývá, že u této otázky převládá neutrální přístup ke studiu.

Tabulka č. 12: Vyhodnocení otázky č. 8.

Zadané úkoly na odborném výcviku plním:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	většinou rád	22	32 %	22	32 %	44	32 %
b	někdy rád, někdy nerad	41	59 %	34	49 %	75	55 %
c	většinou nerad	6	9 %	13	19 %	19	13 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu ve 32 % dotázaných. Nejčastěji se vyskytuje u studentů neutrální přístup ke studiu (59 %). Záporný přístup má 9 % dotázaných.

Škola 2: Zde má kladný přístup ke studiu 32 % studentů. Neutrální přístup ke studiu má 49 % studentů a záporný přístup 19 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů mělo kladný přístup ke studiu 32 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu má 55 % studentů. Záporný přístup má 13 % studentů. Z toho vyplývá, že u studentů převažuje ohledně odborného výcviku neutrální postoj. Byl shledán u více než poloviny (55 %) dotázaných.

Tabulka č. 13: Vyhodnocení otázky č. 9.

Soutěží a školních akcí v daném oboru se zúčastňuji:							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	rád	21	30 %	9	13 %	30	21 %
b	někdy rád, někdy nerad	15	22 %	25	36 %	40	29 %
c	nerad	8	12 %	8	12 %	16	12 %
d	neúčastním se	25	36 %	27	39 %	52	38 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu ve 30 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu je nejčastější odpovědí - u 58 % studentů. Záporný přístup ke studiu byl nalezen u 12 % dotázaných.

Škola 2: Zde převládá u studentů kladný přístup ke studiu – 13 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu má 75 % studentů. Záporný přístup ke studiu má 12 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů má kladný přístup ke studiu 21 % studentů. Neutrální přístup ke studiu má 67 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu je u 12 % studentů. Z toho vyplývá, že u studentů převažuje neutrální přístup ke studiu. Největší procentuální podíl (38 %) dotázaných nám ukazuje, že se studenti soutěží a školních akcí příliš nezúčastňují.

Tabulka č. 14: Vyhodnocení otázky č. 10.

Přípravě na odborný výcvik (hledání obrázků, inspirace, nové technologické postupy):							
Odpovědi		Škola 1		Škola 2		Školy obě	
		Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
a	se věnuji rád a pravidelně	13	19 %	6	9 %	19	14 %
b	se věnuji někdy rád, někdy nerad	39	57 %	27	39 %	66	47 %
c *	se nevěnuji	17	24 %	36	52 %	53	39 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: Zde mají studenti kladný přístup ke studiu v 19 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu je nejčastější odpovědí - v 57 % studentů. Záporný přístup ke studiu byl nalezen u 24 % studentů.

Škola 2: Zde mají studenti velmi nízký kladný přístup ke studiu - pouze 9 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu má 39 % studentů. Záporný přístup je vysoký. Má jej 2 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 138 studentů má kladný přístup ke studiu 14 % studentů. Neutrální přístup ke studiu má 47 % studentů. Záporný přístup je u 39 % studentů. Z toho vyplývá, že kladný přístup ke studiu ohledně přípravy na odborný výcvik je velmi nízký. Převládá neutrální přístup ke studiu až záporný přístup ke studiu. U studentů převládá neutrální postoj – ve 47 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu je také poměrně vysoký – 39 % dotázaných.

Vyhodnocení výsledků

Tabulky C: Celkové vyhodnocení výsledků z předchozích tabulek **A** , **B** .

Předpoklad P1 ověřujeme na tabulkách A, B.

P1: Kladný přístup ke studiu bude převažovat u studentů, kteří jsou při výběru učebního oboru motivováni vnitřně, na rozdíl od studentů, kteří jsou ovlivněni vnější motivací.

Tabulka č.15: Přístup studentů ke studiu, u kterých byla zjištěna vnitřní motivace ke studiu. V předešlém dotazníkovém šetření v otázkách 1 až 5 byl zjištěn druh motivace pro dané studium. V otázkách 6 až 10 byl u studentů zjištěn postoj ke studiu a na základě těchto výsledků byla vytvořena tabulka:

Celkový počet dotázaných studentů s vnitřní motivací a jejich postoj ke studiu						
Odpovědi	Škola 1		Škola 2		Školy obě	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
kladný	15	45 %	14	64 %	29	53 %
záporný	1	3 %	3	14 %	4	7 %
neutrální	17	52 %	5	22 %	22	40 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: celkem 33 studentů (z 69 dotazovaných)

Škola 2: celkem 22 studentů (z 69 dotazovaných)

Škola 1: Studenti, kteří jsou motivováni vnitřně, mají kladný přístup ke studiu ve 45 % dotázaných. Neutrální přístup má 52 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl nalezen u 3 % studentů.

Škola 2: Studenti, kteří jsou motivováni vnitřně, mají kladný přístup ke studiu v 64 % dotázaných. Neutrální přístup má 22 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl nalezen u 14 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 55 studentů, kteří jsou vnitřně motivováni, má kladný přístup ke studiu 53 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu má 40 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl shledán u 7 % studentů.

Tabulka č. 16: Přístup studentů ke studiu, u kterých byla zjištěna vnější motivace ke studiu. V předešlém dotazníkovém šetření v otázkách 1 až 5 byl zjištěn druh motivace pro dané studium. V otázkách 6 až 10 byl u studentů zjištěn postoj ke studiu a na základě těchto výsledků byla vytvořena tabulka:

Celkový počet dotázaných studentů s vnější motivací a jejich postoj ke studiu						
Odpovědi	Škola 1		Škola 2		Školy obě	
	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)	Absolutní četnost	Relativní četnost (%)
kladný	11	31 %	9	19 %	20	24 %
záporný	5	14 %	14	30 %	19	23 %
neutrální	20	55 %	24	51 %	44	53 %

- kladný přístup
- neutrální přístup
- záporný přístup

Škola 1: celkem 36 studentů (z 69 dotazovaných)

Škola 2: celkem 47 studentů (z 69 dotazovaných)

Škola 1: Studenti, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mají kladný přístup ke studiu ve 31 % dotázaných. Neutrální přístup ke studiu má 55 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl zjištěn u 14 % studentů.

Škola 2: Studenti, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mají kladný přístup ke studiu v 19 % dotázaných. Neutrální přístup je u 51 % dotázaných. Záporný přístup ke studiu byl nalezen u 30 % studentů.

Školy obě: Z dotazovaných 83 studentů, kteří jsou ovlivněni vnější motivací, mělo kladný přístup ke studiu 24 % dotázaných. Více než polovina studentů (53 %) měla neutrální přístup ke studiu. Záporný přístup ke studiu byl shledán u 23 % studentů.

3.6 Závěr výzkumné části

Pomocí dotazníku jsem ověřovala všechny předpoklady, které byly pro tuto práci určeny. Po vyhodnocení a zpracování výsledků dotazníku pro potvrzení nebo vyvrácení předpokladů vyšly tyto výsledky:

P1: Kladný přístup ke studiu bude převažovat u studentů, kteří jsou při výběru učebního oboru motivováni vnitřně, na rozdíl od studentů, kteří jsou ovlivněni vnější motivací.

Pro ověření předpokladu P1 byly použity výsledky otázek zaznamenané v tabulkách A, B. Podle výsledků výzkumného šetření se předpoklad *potvrdil*. U studentů, kteří byli při výběru svého učebního oboru motivováni vnitřně, byl v největším procentuálním zastoupení (53 % dotázaných) shledán kladný přístup ke studiu. U studentů, kteří byli ve svém rozhodnutí ovlivněni vnějšími motivy, mělo kladný přístup ke studiu pouze 24 % dotázaných. U těchto studentů převládl neutrální postoj ke studiu a to v 53 % dotázaných.

P2: Studenti ke studiu na odborném učilišti jsou vedeni převážně vnější motivací. Tento předpoklad ověřujeme na otázkách č. 1, 2 a 5.

Předpoklad P2 jsem ověřovala pomocí otázek č. 1., 2. a 5. Výsledky výzkumného šetření předpoklad *potvrdily*. U dvou otázek ze tří převažovala u studentů vnější motivace ke studiu.

Vyhodnocení otázky č. 1: vnitřní motivace byla shledána u 51 % studentů. Z toho si 41 % dotazovaných vybralo učební obor z důvodu vnitřního zájmu o tento obor a 10 % studentů chtělo udržet rodinnou tradici. Vnější motivaci ke studiu mělo 49 % studentů. Z toho 17 % studentů bylo ovlivněno svými rodiči a 18 % dotázaných spoluvrstevníky. U studentů nepatrně převažovala vnitřní motivace.

Vyhodnocení otázky č.2: u studentů mírně převažovala vnější motivace ke studiu. Učební obor si vybralo 40 % dotazovaných, z důvodu horšího prospěchu na ZŠ, nebo z jiného důvodu, který studenti neuvedli. Vnitřní motivace byla shledána u 35 % studentů, kteří vyjádřili ve své odpovědi zájem o studium zvoleného oboru.

Vyhodnocení otázky č. 5: u studentů převažovala vnější motivace, která byla shledána u 49 % studentů. Tyto studenty zaujala v daném oboru kombinovaná školní výuka s praktickým výcvikem. Vnitřní motivaci ke studiu mělo 46 % dotazovaných. Ti zvolili učební obor z důvodu možnosti uplatnit své schopnosti.

P3: Více než 50 % studentů bude chtít uplatnit zvolený učební obor ve své budoucí profesi. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 3.

Předpoklad P3 jsem ověřovala položenou otázkou č. 3. Výsledky výzkumného šetření předpoklad *nepotvrdily*. Výsledky ukázaly, že 47 % dotázaných ještě neví, zda zvolený obor uplatní ve své budoucí profesi, 10 % studentů se tomuto oboru v budoucnu věnovat nechce vůbec. Studentů, kteří by ve zvoleném učebním oboru rádi zůstali a pracovali, bylo 43 % dotázaných. Z výsledků vyplývá, že většina studentů v tomto věku ještě nemá jasnou představu o svém budoucím povolání.

P4: Studenty v odborném výcviku motivuje získání odborných dovedností. Tento předpoklad ověřujeme na otázce č. 4.

Předpoklad P4 jsem ověřovala položenou otázkou č. 4. Výsledky výzkumného šetření předpoklad *potvrdily*. Největší motivací v odborném výcviku bylo pro studenty získání dovedností (47 % dotázaných). Finanční odměna byla motivací pro 20 % studentů, dobrá známka pro 15 % dotázaných. Pochvalu učitele jako největší motivaci zvolilo 8 % studentů a jiný důvod uvedlo 10 % dotázaných.

P5: Studenti ve svém studiu chtějí dosáhnout úspěchu bez ohledu na to, jakým druhem motivace byli při výběru učebního oboru ovlivněni. Tuto hypotézu ověřujeme na otázce č. 6.

Předpoklad P5 jsem ověřovala položenou otázkou č. 6. Výsledky výzkumného šetření předpoklad *potvrdily*. Bylo zjištěno, že studenti chtějí být ve svém studiu úspěšní bez ohledu na to, jakým druhem motivace byli při výběru učebního oboru ovlivněni. Výsledky ukázaly rozdíly mezi studenty s vnitřní, vnější či žádnou motivací. Studenti s vnitřní motivací chtěli být úspěšní ve studiu v 95 % dotázaných, studenti s vnější motivací v 75 % dotázaných. Nejmenší procentní zastoupení (50 % dotázaných) měl vzorek studentů, kteří nebyli ke studiu motivováni.

P6: Praktického výcviku, soutěží a jiných školních akcí se studenti zúčastňují rádi.

Předpoklad P6 jsem ověřovala na otázkách č. 7., 8., 9. a 10. Výsledky výzkumného šetření předpoklad *nepotvrdily*. Studenti zaujímají k odbornému výcviku, soutěžím a školním akcím převážně neutrální postoj. Na otázky spojené s odborným výcvikem převažují odpovědi typu: někdy rád, někdy nerad. U všech položených otázek pro vyhodnocení předpokladu č.6 byl u studentů zjištěn neutrální přístup ke studiu.

Studenti se praktického výcviku, soutěží a jiných školních akcí zúčastňují někdy rádi, někdy neradi.

Vyhodnocení otázky č. 7: kladný přístup ke studiu byl shledán u 35 % studentů. V této otázce převládl neutrální přístup ke studiu – 57 % studentů, kteří na odborný výcvik chodí někdy rádi, někdy neradi.

Vyhodnocení otázky č. 8: kladný přístup ke studiu byl shledán u 32 % studentů. V této otázce převládl neutrální přístup ke studiu – 55 % studentů, kteří zadané úkoly plní někdy rádi, někdy neradi.

Vyhodnocení otázky č. 9: kladný přístup ke studiu byl shledán u 21 % studentů. V této otázce převládl neutrální přístup ke studiu – 67 % studentů, kteří školních akcí se zúčastňují někdy rádi, někdy neradi.

Vyhodnocení otázky č. 10: kladný přístup ke studiu byl shledán u 14 % studentů. V této otázce převládl neutrální přístup ke studiu – 47 % studentů a záporný přístup ke studiu mělo 39 % dotázaných. Z toho vyplývá, že studenti přípravě na vyučování se věnují neradi a jen málo často.

ZÁVĚR PRÁCE

Ve své bakalářské práci jsem se zabývala problematikou motivace. V popředí mého zájmu bylo zjistit, jak velkou roli hraje motivace studentů v jejich postoji ke studiu.

Každé chování či jednání člověka je motivováno. Na základě toho hovoříme u studentů o vnitřní či vnější motivaci k učení. Pro školu je důležité, do jaké míry je schopna uspokojit zájmy a potřeby studentů. Je-li vnitřní motivace navozena, bývá stálá a napomáhá k vyšší školní úspěšnosti a kvalitě učení.

Výzkumné šetření potvrdilo vzájemný vztah motivace a postoje studentů k učení. Ti studenti, kteří byli ke studiu motivováni vnitřně, měli kladný postoj ke studiu v daleko větší míře než studenti s vnější motivací.

Dále se ukázalo, že studenti jsou v tomto věku výrazně ovlivněni svou rodinou a svými vrstevníky. To se projevilo při výběru učebního oboru a následně budoucího povolání. Více než polovina dotázaných ještě neměla představu o tom, zda zůstane v oboru, který si zvolili a jaké bude jejich budoucí povolání.

Neočekávaný výsledek byl zjištěn při ověřování předpokladu č. 6. U studentů převažoval neutrální postoj k odbornému výcviku, přípravě na soutěže a ke školním akcím.

Domnívám se, že tyto dvě skutečnosti spolu souvisejí. Ti studenti, kteří nejsou rozhodnutí, čemu se budou v budoucnu věnovat, nemají dostatečnou motivaci k tomu, aby se zajímali ve škole o něco navíc, než je potřebné. Zároveň však výsledky ukázaly, že většina studentů touží být ve svém studiu úspěšná bez ohledu na to, jaký druh motivace u nich převažuje.

Na základě výzkumného šetření usuzuji, že je velice důležité vzbudit u žáků zájem o učební obor, který studují. Klade to v první řadě nároky na učitele středních odborných učilišť a jejich dovednost studenty dostatečně motivovat a vytvořit ve třídě takové klima, které bude pro ně příjemné a zároveň podnětné.

Při výběru studia žáků hrají velkou roli také učitelé základních škol, kteří jim s volbou budoucího povolání do určité míry pomáhají. Z toho důvodu považuji za přínosnou také spolupráci středních odborných učilišť a základních škol.

Cíl bakalářské práce se podařilo splnit. Zmapovala jsem problematiku týkající se motivace studentů a jejich postoje ke studiu zvoleného oboru. Předem stanovené

předpoklady byly vyhodnoceny podle výsledků, které jsem získala z výzkumné sondy. Výsledky jsou přínosné jak pro pedagogy odborných učilištích, pedagogy devátých tříd základní školy, tak pro rodiče, kteří budou dospívající připravovat na jejich budoucí povolání.

Teoretická část může napomoci učitelům a rodičům lépe porozumět dospívajícím studentům a motivovat je ke studiu ve zvoleném oboru pro jejich lepší vzdělání a kladnější přístup ke studiu.

SEZNAM LITERATURY

ČAČKA, O. *Psychologie vrstev duševního dění osobnosti a jejich autodiagnostika*. Brno: Nakladatelství Doplněk, 1997. ISBN 80-85765-70-5.

ČÁP, J.; MAREŠ, J. *Psychologie pro učitele*. Praha: Portál, 2007. ISBN 80-7367-273-7.

DITTRICH, P. *Pedagogicko-psychologická diagnostika*. Jinočany: H&H, 1993. ISBN 80-85467-06-2.

DVOŘÁKOVÁ, M. *Pedagogicko psychologická diagnostika I*. České Budějovice: JU, 2000. ISBN 80-7040-402-7.

FONTANA, D. *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál, 1997. ISBN 80-7178-063-4.

GAVORA, P. *Úvod do pedagogického výzkumu*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-85931-79-6.

GILLERNOVÁ, I. *Základy psychologie, sociologie*. Praha: Fortuna, 2004. ISBN 80-7168-749-9.

HELUS, Z. *Dítě v osobnostním pojetí*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-888-0.

HRABAL, V. st.; HRABAL, V. ml. *Diagnostika*. Praha: Karolinum, 2004. ISBN 80-246-0319-5.

HUNTEROVÁ, M. *Účinné vyučování v kostce*. Praha: Portál, 1999. ISBN 80-7178-220-3.

KUSÁK, P.; DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie A*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0294-7.

KUSÁK, P.; DAŘÍLEK P. *Pedagogická psychologie B*. 2. vyd. Olomouc: UP, 2001. ISBN 80-244-0293-9.

KYRIACOU,CH. *Klíčové dovednosti učitele*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7178-965-8.

LANGMEIER, J.; KREJČÍŘOVÁ, D. *Vývojová psychologie*. 4. přeprac. a dopl. vyd. Praha : Grada Publishing, 2006. ISBN 80-247-1284-9.

NAKONEČNÝ, M. *Motivace lidského chování*. Praha: Academia, 1996. ISBN 80-200-0592-7.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie*. Praha: Academia, 1998. ISBN 80-200-0689-3.

NAKONEČNÝ, M. *Základy psychologie osobnosti*. Praha: Management Press, 1993. ISBN 80-85603-34-9.

PAVELKOVÁ, I. *Motivace žáků k učení*. Praha: UK PedF, 2002. ISBN 80-7290-09207.

PETTY, G.. *Moderní vyučování*. Praha: Portál, 1996. ISBN 80-7178-070-7.

ŘÍČAN, P. *Cesta životem*. Praha: Portál, 2004. ISBN 80-7367-124-7.

ŘÍČAN, P. *Psychologie*, Praha: Portál, 2009. ISBN 978-80-7367-560-8.

ŘÍČAN, P. *Psychologie osobnosti*. Dotisk 2008. Praha: Grada Publishing, 2007, ISBN 978-80-247-1174-4.

SKALKOVÁ, J. *Pedagogika a výzvy nové doby*. Brno: Paido, 2004. ISBN 80-7315-060-3.

VÁGNEROVÁ, M. *Kognitivní a sociální psychologie žáka základní školy*. Praha: Karolinum, 2002. ISBN 80-246-0181-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie*. Praha: Karolinum, 2005a. ISBN 80-246-0956-8.

VÁGNEROVÁ, M. *Základy psychologie*. Praha: Karolinum, 2005b. ISBN 80-240-0841-3.

PŘÍLOHY

Příloha č.1: Nevyplněný dotazník pro studenty s úvodním dopisem.

Milý studente, studentko,

Obracím se na tebe s prosbou o vyplnění tohoto dotazníku, který je součástí mé bakalářské práce na téma „Studium na středních odborných učilištích z pohledu žáka“.

Předmětem dotazníku je zjistit, jak se ti líbí na daném oboru, který jsi si zvolil či zvolila. Výsledky anonymního dotazníkového šetření a jeho zpracování, mohou sloužit jako část podkladů pro učitele odborného výcviku k vedení jeho hodin a přípravě na vyučování.

Děkuji za Váš čas a za pravdivé vyplnění. Prosím o vrácení do 5. února 2012.

Za pochopení a spolupráci předem děkuji.

Markéta Kovářová

Studentka 3. ročníku učitelství odborných předmětů na PF v Č.B.

1. Tento obor jsem si vybral(a), protože
 - a) jsem chtěl(a) být v tomto oboru
 - b) jsem chtěl(a) udržet rodinnou tradici
 - c) to chtěli rodiče
 - d) jsem chtěl(a) studovat se svým kamarádem
 - e) jiný důvod:.....

2. Vybral(a) jsem si studium na tomto oboru z důvodu
 - a) zájmu o tento obor
 - b) horší prospěch na základní škole
 - c) nevím
 - d) z jiného důvodu:

3. Ve své budoucnosti
 - a) bych v tomto oboru rád(a) zůstal(a), pracoval(a) z důvodu mého zájmu o tento obor
 - b) bych v tomto oboru rád(a) zůstal(a), pracoval(a) z důvodu:.....
 - c) ještě nevím co budu dělat
 - d) se tomuto oboru nechci vůbec věnovat

4. Mou největší motivací v odborném výcviku je
 - a) finanční odměna
 - b) dobrá známka
 - c) pochvala učitele
 - d) získání dovedností
 - e) jiný důvod:.....

5. Obor mě zaujal z důvodů
 - a) školní výuka kombinovaná s praktickým výcvikem
 - b) možnost uplatnění mých schopností (př. zručnost, tvořivost, fantazie)
 - c) z jiného důvodu:.....
 - d) obor mě nezaujal

6. Po úspěchu ve studiu na učebním oboru toužím
- a) hodně
 - b) středně
 - c) málo
 - d) vůbec ne
7. Na odborný výcvik chodím
- a) rád, se zájmem
 - b) někdy rád, někdy nerad
 - c) nerad
8. Zadané úkoly na odborném výcviku plním
- a) většinou rád
 - b) někdy rád, někdy nerad
 - c) většinou nerad
9. Soutěží a školních akcí v daném oboru se zúčastňuji
- a) rád
 - b) někdy rád, někdy nerad
 - c) nerad
 - d) neúčastním se
10. Přípravě na odborný výcvik (inspirace, nových technol. postupů)
- a) se věnuji rád(a) a pravidelně
 - b) se věnuji někdy rád(a), někdy nerad(a)
 - c) se nevěnuji